



## ***El Trabajo Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: líneas, materias y temáticas\****

### *The Final Degree Project in Didactics of Social Sciences: lines, subjects and themes*

Delfín Ortega Sánchez

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Burgos

Email: [dosanchez@ubu.es](mailto:dosanchez@ubu.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>

Bruno P. Carcedo de Andrés

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Burgos

Email: [bpcarcedo@ubu.es](mailto:bpcarcedo@ubu.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2422-9208>

Pilar Blanco Lozano

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Burgos

Email: [pblanco@ubu.es](mailto:pblanco@ubu.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7429-5006>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.35>

#### **Resumen**

Este estudio propone una primera evaluación descriptiva del funcionamiento, propuesta y concepción de los Trabajos Fin de Grado (TFG) en los estudios de Maestro y Maestra de Educación Primaria e Infantil en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Burgos. Con la implantación de los nuevos títulos de Grado, los planes de estudio incluyen esta nueva asignatura como espacio curricular para la constatación de evidencias de las competencias adquiridas por el y la estudiante. El trabajo centra su atención en tres cursos académicos (2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016) para dar cuenta de la definición progresiva de su concepción, puesta en marcha y líneas de trabajo del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Concretadas en la relación necesaria entre la investigación y la innovación, las propuestas han sido clasificadas en líneas de trabajo, materias y temáticas, determinando los núcleos de interés del alumnado y revelando las preocupaciones de los problemas de la

\*Esta investigación ha sido realizada al amparo del Grupo de Innovación Docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, y del Grupo de Investigación de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (DHISO), dirigidos por el Dr. Delfín Ortega.

enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Los resultados han sido categorizados en concepciones curriculares técnicas, prácticas y críticas, con el objeto de vincular las propuestas de TFG defendidas a enfoques reproductivo-instrumentales del currículo, a propuestas de eminente carácter práctico-metodológico o a enfoques transformadores socio-críticos. Los resultados obtenidos informan de la existencia de tendencias mayoritariamente adscritas a los dos primeros modelos, en detrimento de enfoques críticos orientados al desarrollo deseable del pensamiento crítico, el análisis de problemas sociales y el cambio social.

**Palabras clave:** educación básica; formación de docentes; enseñanza de las Ciencias Sociales; educación ciudadana; problemas sociales

---

### Abstract

This research puts forward a first descriptive evaluation of the conception, proposal and workings of the Final Degree Projects (FDP) within the Primary and Childhood Education Teachers' Studies relative to the Didactic of Social Sciences in Burgos University. With the implementation of the new Degrees, the syllabus includes this new area as a curricular subject in order to check the abilities acquired by the students. The work focuses its studies on three academic courses (2013/14, 2014/15 and 2015/16) to account for the continuing definition of its conception, as well as its setting in motion and lines of work within the Social Sciences Didactic area. Laying emphasis on the necessary relationship between investigation and innovation, the proposals have been classified in lines of work, subjects and topics, determining the main interests of the pupils and revealing the concerns regarding the problems of teaching and learning in Social Sciences. The results have been categorized into technical curricular conceptions, both practical and critical, with the intention of tying the proposal advanced in the FDP as reproductive and instrumental approaches of the curriculum, to proposals of a fundamentally practical and methodological character or to critically and socially transforming approaches. The results obtained tell us of the existence of tendencies assigned mainly to the first two models, to the detriment of critical approaches aimed at the desirable development of analytical thought together with the study of social problems and social change.

**Keywords:** basic education; teacher training; social science education; citizenship education; social problems.

---

## 1. Introducción

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, incorpora el concepto de competencia como elemento curricular vinculado al ámbito profesional. Estas competencias “describen los resultados del aprendizaje, es realmente lo que un estudiante sabe y puede demostrar que sabe una vez completado su proceso de aprendizaje” (Montero, 2010, p. 28).

Las competencias profesionales que articulan los nuevos planes de estudio pretenden un acceso al conocimiento desde un enfoque socio-constructivista, concediendo especial relevancia al aprendizaje en y sobre la acción en contextos sociales y profesionales (integración teoría y acción práctica), más allá de los espacios y tiempos universitarios (Tabla 1).

La obligatoriedad de finalizar los estudios de Grado y de Máster con la elaboración de un Trabajo Fin de Grado –en adelante, TFG– o Trabajo de Fin de Máster, en el que el alumnado habrá de “demostrar un dominio integrado de las distintas competencias desarrolladas a lo largo de sus estudios, y/o completar el desarrollo de las mismas” (Valderrama et al, 2010, p. 107), ha sido una

de las novedades más destacadas dentro de la implantación de las nuevas titulaciones tanto de Grado como de Máster.

Tabla 1

*Rasgos distintivos del enfoque de formación dominante/hegemónica y el de competencias*

Ámbito considerado	Prioridades	
	<i>Enfoque dominante</i>	<i>Enfoque por competencias</i>
El referente de la formación	La reproducción y la aplicación del conocimiento generado (I+D).	La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación (I+D+I).
Foco o eje de formación	Los programas académicos.	Los y las estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales.
Acceso dominante al conocimiento	Enfoques transmisivos lógico-deductivos. Racionalidad intelectual.	<b>Enfoques socio-constructivistas.</b> Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender <i>en</i> y <i>sobre</i> la acción.
Contextos formativos	Aulas reales y virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada.	Aulas, <b>contextos sociales y profesionales.</b> Casos, problemas y situaciones vitales.
Concepción del conocimiento	Dualidad teoría/práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización.	<b>Integración teoría y acción práctica.</b> Importancia de lo contextual. Integración de la diversidad de puntos de vista. Innovación.
Concepto de logro académico	Adaptación a la normal.	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia.
Evaluación	Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final.	Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final.
Orientación de la formación (sentido de agencia de los y las formadoras).	Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales.	De acuerdo con las intencionalidades y habilidades docentes de los que la proponen.
Función central exigida al y la estudiante.	Adaptativa	Sentido de la propia responsabilidad. Cooperación, reflexión y autoevaluación.

Fuente: Rué (2008, p. 3).

En su capítulo III, ‘Enseñanzas universitarias oficiales de Grado’, artículo 12, ‘Directrices para el diseño de títulos de Graduado’, la regulación prescribe que el TFG deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y orientarse a la evaluación de las competencias propias del título. En función de esta directriz, con la implantación de los nuevos títulos de Grado en Maestro y Maestra, los planes de estudio articulan la nueva asignatura del TFG como espacio curricular para la constatación de evidencias de las competencias adquiridas por los y las estudiantes, en particular, de las asociadas al área de conocimiento y, en consecuencia, a las asignaturas incluidas en sus planes de estudio. Esta formación ha de dirigirse, en suma, a la formación de “profesionales con contacto directo a la realidad profesional del Grado estudiado, por lo que el TFG es un punto fundamental para la consecución de este objetivo” (Arteaga et al., 2013, p. 18).

De acuerdo con las Guías Docentes y Memorias de título, la Universidad de Burgos (UBU) contempla las competencias que siguen (Tabla 2):

Tabla 2

*Competencias que deben adquirir el alumno y la alumna al cursar la asignatura en los Grados de Maestro y Maestra por la Universidad de Burgos*

<i>Trabajo Fin de Grado</i>	
<i>Grados en Maestro y Maestra por la Universidad de Burgos</i>	
<i>Grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil</i>	<i>Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria</i>
CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	-
CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.	CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.	CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.
CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	-
CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	-
CG1. Haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana.	-
CGUBU. Conocer y saber poner en práctica las estrategias de búsqueda y recuperación de la información, la consulta de bases de datos y la metodología para la elaboración de bibliografías especializadas y citas bibliográficas.	-
CGF3. Conocer y saber hacer un uso efectivo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.	-
CGF4. Interesarse por conocer y apreciar las producciones culturales, artísticas y científicas.	-
CGF6. Responsabilizarse de la propia formación y del papel de la profesión en la sociedad.	-
CGF7. Realizar actividades de investigación, aplicadas a algún aspecto de la realidad escolar experimentada en el Prácticum, que pueden consistir en: análisis de situaciones y problemas educativos concretos, búsqueda y valoración de informaciones sobre prácticas educativas de excelencia, propuestas de actuación educativa y evaluación de su efecto o cualesquiera otras que desarrollen en los estudiantes una concepción del magisterio fundamentada en la reflexión y la investigación.	-
-	CGI1. Capacidad de análisis y síntesis.
-	CGI2. Capacidad de organización y planificación.

-	CGI3. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
CGI5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudios.	CGI5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudios.
-	CGI6. Capacidad de gestión de la información.
-	CGI7. Resolución de problemas.
-	CGI8. Toma de decisiones.
CGP5. Razonamiento crítico.	CGP5. Razonamiento crítico.
CGP6. Compromiso ético.	CGP6. Compromiso ético.
-	CGS1. Aprendizaje autónomo.
CGS3. Creatividad.	-
CGS4. Motivación por la calidad.	-
-	CEMP70. Ser capaces de relacionar conocimientos teóricos y prácticos con la realidad del aula y del centro.
-	CEMP71. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
-	CEMP72. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que desde un centro se pueda ofrecer.
-	CEMP74. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse, la ausencia de correspondencia entre especialidades y la variabilidad numérica de competencias entre ambas titulaciones son significativas. No obstante, la inexistencia de competencias específicas en el diseño de la materia para el título de Graduado o Graduada en Maestro y Maestra en Educación Infantil es compensada con la incorporación de dos competencias transversales (CGF6 y CGF7), fundamentales en la comprensión, reflexión e investigación sobre la propia práctica docente, en el análisis de los problemas de la realidad educativa y en la posible propuesta de planes de intervención sobre problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. Ambas competencias encuentran acomodo efectivo en las competencias específicas recogidas en la titulación de Maestro y Maestra en Educación Primaria (CEMP70 y CEMP71).

### 1.1. Especificidades organizativas y de gestión de los TFG del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria

La organización y gestión de la asignatura de TFG del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Burgos contemplan ciertas particularidades con respecto al Grado de Educación Infantil. En primer lugar, la participación de las áreas de conocimiento en la asignatura del TFG responde a la proporción de su presencia en uno y otro Grado. Esto implica que el número de créditos y de alumnado por curso académico dependa tanto

del volumen de matrícula como del resultado de esta presencia, y que determinadas áreas puedan encontrarse, por lo tanto, sin créditos ni alumnado de TFG si la matrícula no supera ciertos niveles. En segundo lugar, las especificidades que manifiesta el Grado en Maestro o Maestra de Educación Primaria frente al de Educación Infantil se expresan en el proceso de asignación de dirección de TFG.

Dos han sido los principales elementos que han mediatizado estas diferencias. Por un lado, el volumen de matrícula en uno y otro Grado es significativamente dispar, pues el total del alumnado matriculado en el Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria dobla, con facilidad, al de Infantil. Esto tiene efectos sensibles en la gestión de sus procedimientos. Por otro lado, aun siendo ambos títulos estudios de carácter profesionalizante, mientras que el Grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil es un Grado generalista, el de Primaria se articula en cuatro menciones cualificadoras: Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Educación Musical y Educación Especial. No obstante, la optatividad contemplada en estas menciones permite al alumnado la posibilidad de cursar el Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria sin vincularse a ninguna mención o, lo que es lo mismo, mantener también un perfil generalista.

Aunque el TFG de Educación Primaria no está vinculado, de hecho, a ninguna de sus menciones cualificadoras, el examen de las solicitudes de realización del TFG del alumnado pone de manifiesto que existe una tendencia mayoritaria a encontrar una estrecha relación con la mención o menciones cursadas. Esta evidencia resulta lógica, pues es del todo coherente que, dentro del margen del que se dispone, los y las alumnas traten de hacer corresponder su formación académica con las áreas y disciplinas que resultan de su interés personal o que se adecúan, con mayor comodidad, a su perfil profesional. Esta querencia tiene sus efectos en el proceso de asignación de directores y directoras de TFG. Además, ha motivado el planteamiento de modificaciones que permitan la acomodación tipológica del TFG al desarrollo del Prácticum II, asignatura cursada de forma paralela.

Tras la distribución de créditos entre las áreas de conocimiento en función de la matrícula y de su participación en la docencia del Grado, en un primer momento, el proceso comenzaba con la oferta de docentes y líneas de trabajo de cada área. El alumno y la alumna cumplimentaban un documento de solicitud en el que expresaban su interés, por orden de prelación, en tres de ellas. El expediente académico era el criterio discriminador que jerarquizaba las opciones elegidas. Este modelo presentaba serios problemas relacionados con el límite de la carga docente de los potenciales directores y directoras, variable cada año. Además, provocaba que una selección desafortunada podía impedir a un alumno o alumna, con un expediente académico excelente, realizar un TFG en un/as área/s de su interés, y su derivación a un segundo proceso de adscripción.

Las normativas reguladoras del TFG de los Grados en Maestro y Maestra de Educación Primaria y de Educación Infantil suelen recoger tres tipologías o enfoques (Caro, Valverde y González, 2015). En el caso de la Universidad de Burgos, estas tipologías se distribuyen en tres vertientes generales: una de corte epistemológico, sobre el propio conocimiento de la disciplina, revisión de materiales, etc.; una segunda relacionada con el diseño de propuestas de intervención educativa, de nuevos materiales y planteamiento de metodologías, que pudieran tener cierto

carácter innovador; y, finalmente, una tercera basada en la implementación en el aula de materiales, proyectos de innovación, metodologías, etc., que partan del planteamiento de hipótesis, presenten una obtención y discusión de resultados, y especifiquen las propuestas de mejora oportunas.

Las características de estas tipologías hacían que alguna de ellas no terminara de adecuarse a los resultados del proceso de adscripción, tal y como estaba diseñado ni, en consecuencia, al propio desarrollo de la asignatura. En este punto, el desarrollo paralelo del TFG y del Prácticum II, asignatura vinculada a la mención de los y las estudiantes, intuyó la posibilidad de una reorientación formativa que complementara ambas materias, lo que implicó realizar modificaciones que pudieran permitir, dado el caso, concretarla.

El cambio principal correspondería a ese momento y, por tanto, competía a la forma de solicitar la adscripción del TFG. Dando respuesta a la tendencia del alumnado de solicitar directores y directoras procedentes de áreas de conocimiento vinculadas a la mención o menciones cursadas, la selección del alumnado comienza a realizarse por áreas y no por docente o línea temática. La carga docente de cada director o directora de TFG deja así de ser un condicionante, al considerarse ahora los créditos totales de TFG del área seleccionada en la adjudicación final del alumnado. Al mismo tiempo, estas áreas serán las responsables de la asignación de tutores y de tutoras del Prácticum II.

Una vez jerarquizadas las solicitudes por expediente académico y áreas de conocimiento con docencia en el TFG, el listado resultante es transmitido a cada área con el fin de que proceda a la adjudicación de los y las estudiantes entre los y las profesoras con carga docente en la asignatura. La comunicación de estos listados a las áreas se efectúa con anterioridad a la asignación del Prácticum II. Esta circunstancia permite, efectivamente, la posibilidad de hacer converger el TFG y el Prácticum II (Cano y Ortiz, 2013; Aneas, Vila y Alòs, 2015), haciendo coincidir la figura del tutor y tutora de Prácticum II con la de director y directora de TFG de un mismo o misma estudiante. De este modo, se facilita que, en el desarrollo del Prácticum II, pueda implementarse algún tipo de material, metodología o programación diseñada por el y la estudiante, cuya adecuación, resultados y evaluación se correspondan con su TFG. La implementación de materiales en contextos educativos posibilita la evaluación experimental de su viabilidad en ámbitos profesionales reales y su orientación hacia los problemas específicos de la práctica.

Estas modificaciones han derivado en las siguientes ventajas: primero, se ha producido una simplificación de la gestión del TFG, tanto a título general, como a título particular; segundo, buena parte de los y las estudiantes realizan su TFG en alguna de las tres áreas solicitadas y, por tanto, relacionadas con el perfil profesional que, académicamente, están construyendo (Fuertes y Balaguer, 2012); tercero, un cierto porcentaje -en torno a un tercio- de los y las estudiantes tienen a un mismo o a una misma docente como director o directora de TFG y como tutor o tutora de Prácticum II; cuarto, se evidencia un mayor grado de satisfacción general entre todos los agentes participantes, en particular, en los casos de coincidencia director-directora TFG/tutor-tutora Prácticum II; y quinto, la posibilidad de vincular TFG y Prácticum II ha cristalizado en la realización de TFG orientados a la investigación e innovación educativas en contextos

profesionales (Zubizarreta y Arana, 2014). En esta línea, coincidimos con Fuertes y Balaguer (2012) en considerar que

La interacción entre los intereses del alumnado y la realización de un estudio profundo (TFG) centrado en un ámbito profesional de su interés (...) puede aportar a la evaluación de las prácticas un enfoque profesionalizador, de matiz diferente al de la integración que este/a mismo/a alumno/a ha tenido en su estancia en el centro de prácticas. El resultado de este TFG nos ayudará a certificar el logro de las competencias, previamente propuestas por la Universidad, incluyendo el factor motivación (p. 338).

De acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas estadísticas no paramétricas, la vinculación TFG/Prácticum II ha revertido en diferencias significativas en la calificación de la asignatura de TFG, a favor de aquellos alumnos y alumnas que contaban con esta vinculación, no dependiente ni del expediente académico ni de las menciones cualificadoras de procedencia (Greca y Carcedo de Andrés, 2017).

Asumiendo el carácter interdisciplinar que ha de orientar el desarrollo del TFG y alejándonos, por tanto, de una tentativa fragmentación disciplinar, el presente estudio propone una primera evaluación descriptiva de las propuestas y concepción curricular de los TFG defendidos en los estudios de Maestro y Maestra de Educación Primaria y de Educación Infantil en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Burgos.

## 2. Método

### 2.1. Muestra

La muestra considerada (N=46) recoge los TFG defendidos en los tres últimos cursos académicos (2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016), vinculados al área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Del total de la muestra, 35 pertenecen a propuestas correspondientes al Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria y 11 al Grado en Maestro y Maestra en Educación Infantil (Tabla 3).

Tabla 3

*Frecuencias y porcentajes de los Trabajos Fin de Grado*

Educación Primaria				Educación Infantil			
Frecuencia	35	Porcentaje	76.08%	Frecuencia	11	Porcentaje	23.91%
Total = 46							

Fuente: elaboración propia

La selección del total de la muestra ha respondido a criterios selectivos intencionales, en función del grado de adecuación a los objetivos y categorías apriorísticas de análisis del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esta selección estuvo condicionada por la participación y accesibilidad del profesorado responsable a los trabajos defendidos, llevando a cabo un muestreo no probabilístico y no estratificado.



## 2.2. Instrumento

El diseño del instrumento aplicado contempló una primera tabla de vaciado y análisis de datos, con el fin de clasificar las propuestas consideradas (unidades de muestreo) en líneas de trabajo, materias y temática (unidades de registro) (Tabla 4).

Tabla 4

*Tabla de vaciado de datos. Líneas de trabajo, materias y temáticas*

TFG	Línea de trabajo	Materia	Temática
Nº			

Fuente: elaboración propia

Por su carácter referencial y actualidad, la categorización de los resultados se ha ajustado a los enfoques curriculares definidos por Pagès (1994): currículo técnico, currículo práctico y currículo crítico. Los datos vaciados fueron analizados a partir de estas tres concepciones curriculares, con el objeto de vincular las propuestas de TFG defendidas a las tres categorías de análisis.

La clasificación de estas tres categorías apriorísticas encuentra su origen en la filosofía de la Escuela de Frankfurt y, en particular, “en el pensamiento de Habermas y su teoría de los intereses constitutivos del saber: técnico, práctico y emancipatorio, a los que respectivamente corresponderían las ciencias empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y críticas” (Rozada, 1997, p. 13).

En el contexto de nuestra investigación, las tres emergen del análisis de la relación dialéctica entre el currículo del área, la Didáctica de las Ciencias Sociales y las prácticas del profesorado, esto es, del análisis de la relación entre la racionalidad del diseño del currículo (fase de toma de decisiones) y de su aplicación (fase de implementación curricular). En esta relación, se pone de relieve “la influencia del currículum, y de las teorías en que se apoya, en la determinación de qué saberes han de enseñarse, cómo serán enseñados y por qué” (Valencia, 2014, p. 73).

La primera categoría explica un modelo de currículo definido en una concepción conservadora de la complejidad social, y en el mantenimiento de su statu quo para la formación de ciudadanos y ciudadanas.

La construcción y sentido de la segunda categoría (currículo práctico), identificado con los principios de la escuela activa y de la renovación pedagógica, surge de la propia práctica. En este modelo, “los niños y las niñas aprenden en función de su desarrollo y de la interacción que tienen con el medio. (...) La finalidad de la educación es el desarrollo personal de los alumnos y las alumnas” (Hernández, 2014, p. 123).

Finalmente, la tercera categoría de análisis se concreta en el enfoque curricular crítico. Este modelo parte de los principios constructivistas y del desarrollo del pensamiento crítico, y considera la relevancia de las aportaciones disciplinares como base constructiva del conocimiento social y del análisis de los problemas sociales de la Humanidad y de la vida cotidiana del presente (punto de partida y de llegada). Valora la naturaleza ideológica del currículo y de la práctica, problematizando los contenidos, y facilitando su construcción y aprendizaje por parte del alumnado, a partir de distintas fuentes y documentos. En este enfoque, “la complejidad de los

problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido” (Pagès, 1994, p. 42). Desde esta perspectiva:

La finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contra socializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad (Pagès, 2002, p. 258. Citado en González, 2013, p. 26).

Esta clasificación derivó en su ajuste en uno de los tres indicadores siguientes: enfoques reproductivo-instrumentales del currículo, enfoques de carácter metodológico y enfoques críticos socio-transformadores (Tabla 5).

Tabla 5

*Plantilla de codificación. Categorías e indicadores*

Categoría	Indicador	Código
Técnica	Enfoque reproductivo-instrumental	RI
Práctica	Enfoque metodológico	M
Crítica	Enfoque socio-transformador	ST

Fuente: elaboración propia

### 2.3. Diseño y procedimiento

La investigación se adscribe a enfoques hermenéuticos-interpretativos y críticos, a partir de los principios del análisis de contenido. Mediante la aplicación de esta metodología, pretendimos (...) Sustituir las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de documentos o de comunicaciones por (...) [un procedimiento estandarizado que objetivara y convirtiera] en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica (López, 2002, p. 173).

Para dar cuenta de la definición de los TFG en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y, prioritariamente, para revelar su nivel de adecuación a las preocupaciones de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, se establecieron dos fases de investigación: en una primera fase, las propuestas fueron clasificadas en líneas de trabajo, materias y temáticas; en una segunda fase, los datos vaciados fueron codificados en una de las tres concepciones curriculares/categorías definidas.

## 3. Resultados

Los datos obtenidos permiten confirmar el predominio de líneas de trabajo enfocadas en posicionamientos metodológicos, seguidos de perspectivas curriculares reproductivas e instrumentales, frente a un minoritario número de propuestas de carácter socio-transformador (Figura 1).

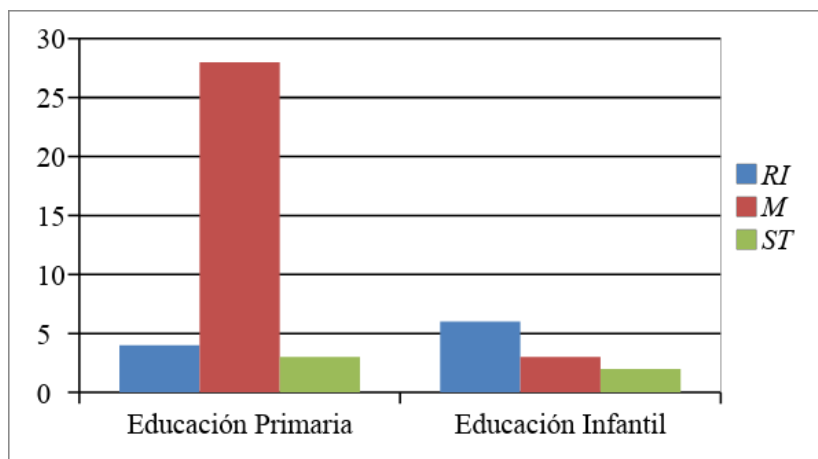


Figura 1. Frecuencias por categoría y titulación.

Esta tendencia se consolida en el registro de las frecuencias totales de las dos especialidades del título de Maestro y Maestra (Figura 2).

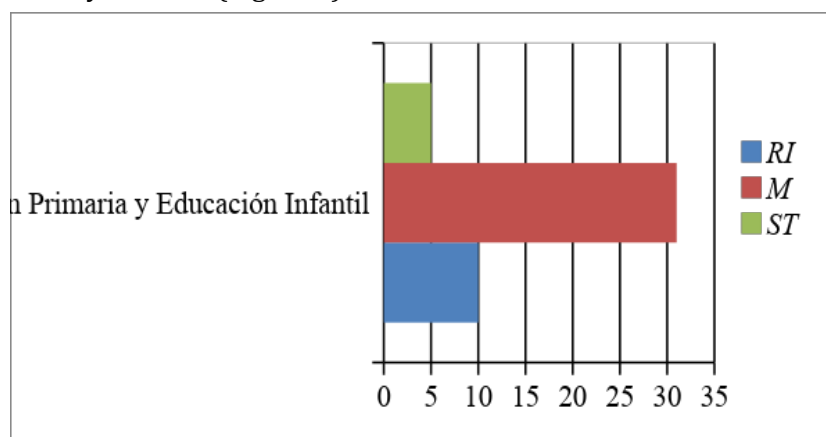


Figura 2. Frecuencias totales por categoría.

En efecto, un 67.39% de las propuestas defendidas se orienta a una práctica desde la que se pretende generar el conocimiento, y cuyo sentido parece residir únicamente en ella. El alumnado reúne el protagonismo de su propio proceso de aprendizaje, pensando las Ciencias Sociales a partir de sus potenciales núcleos de interés. En esta línea, posicionados en los principios psicológico-cognitivos de Piaget, los TFG adscritos a este enfoque curricular focalizan su atención en los centros de interés de los y las futuras estudiantes.

El tratamiento metodológico del cine, la ciudad, las WebQuests, los recursos de la web 2.0, el aprendizaje cooperativo o la metodología basada en proyectos se presenta como el ámbito de trabajo más recurrente. Con un 80%, destaca la presentación de este tipo de propuestas en la titulación de Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria.

En segundo lugar, un 21.73% de las propuestas defendidas se orientan a la reproducción de contenidos tradicionales y hegemónicos. Estas propuestas de TFG responden a una concepción técnica del currículo, centrada en el desarrollo de los contenidos prescritos en el diseño curricular base y en su concreción autonómica para la comunidad de Castilla y León. Desde esta perspectiva,

se evidencia una finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales dirigida a la transmisión reproductiva acrítica y atemporal del discurso social tradicional y hegemónico.

En la línea de los resultados obtenidos por Hernández (2013, 2014), y por Hernández y Pagès (2014), el rol asumido por los futuros y futuras maestras en sus diseños de TFG consiste en la promoción de la continuidad social y cultural. El conocimiento social se externaliza adjudicando a los y las estudiantes posiciones pasivas-receptoras, y otorgando al maestro y a la maestra, en cambio, papeles centrales y dominantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumnado se propone como receptor de un conocimiento socialmente construido, sin posibilidad de reflexión y participación en su construcción. El profesorado centraliza el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en calidad de emisor experto del saber científico y metodológico.

Con un 54.54% de los proyectos presentados, esta perspectiva es especialmente importante en Educación Infantil, articulada en torno a contenidos curriculares convencionales como el tratamiento de los espacios vitales para el desarrollo del espacio vivido, la puesta en valor de las rutinas o la dimensión educativa de aspectos patrimoniales en esta etapa educativa.

Finalmente, un limitado 10.86% de las propuestas consideran el avance epistemológico y científico de las disciplinas sociales como soporte para la construcción del currículo, éste orientado al pensamiento crítico y a los problemas sociales como generadores de contenidos (problematización de contenidos). El alumnado se propone como agente activo en la construcción de conocimiento, a partir del manejo de diversas fuentes y de los problemas de su presente reconocibles en entornos próximos.

Desde un enfoque crítico del proceso socializador, estas propuestas no se orientan a la reproducción de determinadas reglas y normas de convivencia, sino a la promoción de “la reflexión para que los niños(as) comprendan el por qué, y sobre todo, el para qué existen” (Hernández, 2014, p. 130).

Los Trabajos Fin de Grado clasificados en esta tercera categoría se adaptan a los principios de la teoría crítica y a una concepción holística de las Ciencias Sociales. Esta concepción se dirige, de forma específica, al desarrollo del pensamiento crítico y a la educación para una ciudadanía democrática (Benejam, 2002; González Valencia, 2013; Pagès, 1994).

Este posicionamiento se equilibra en los proyectos aceptados y defendidos en ambas titulaciones, ligeramente superado por la titulación de Educación Primaria con un 6.52%, frente a un 4.34% en Educación Infantil.

Desde esta concepción curricular, los contenidos se plantean problematizados, revelando problemas sociales específicos. En esta línea, se encuentra el tratamiento de las actitudes sociales en entornos interculturales, la potencial influencia y conflicto de las creencias religiosas en la enseñanza y aprendizaje de contenidos culturales, la evaluación de planes de intervención psicoeducativa en contextos sociales problemáticos o el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del diálogo en Educación Infantil.

#### 4. Discusión y conclusiones

La finalidad deseable del TFG se dirige a la conciliación de la labor docente e investigadora del Director o Directora y la formación del estudiante en contextos asociados a la práctica profesional. En el proceso de realización, el profesorado responsable del TFG ha de proponerse como guía, orientador y mediador:

El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador (Salinas, 2004, p. 3).

Desde su inicio, la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos ha dotado de sentido al proceso y al producto de este trabajo, tanto para la formación docente del y la estudiante como para la labor de tutorización, y evaluación por competencias, de su director o directora (Manzanares y Sánchez, 2016). La formulación inicial de problemas propios del ámbito educativo y la introducción aplicada a la metodología de investigación educativa han sido dos de los ejes más estables en la puesta en marcha de la asignatura.

Atendiendo a las preocupaciones docentes e investigadoras del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, los resultados obtenidos informan de la existencia de tendencias mayoritariamente adscritas a modelos práctico-metodológicos y reproductivo-instrumentales del currículo, en detrimento de enfoques críticos orientados al desarrollo preferente del pensamiento crítico, el análisis de problemas sociales y el cambio social.

Como respuesta a la racionalidad tecnológica, aún dominante en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación de su profesorado, resulta necesaria la formación de maestros y maestras “como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva” (Pagès, 2011a, p. 78). Este modelo de formación es, sin duda, “uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren” (p. 78) (Ortega y Pagès, 2017).

La importancia de problematizar los contenidos o de plantear problemas sociales relevantes como soportes para la generación de contenidos sociales radica en su capacidad para conectar, de forma significativa y contextualizada, con los intereses y realidad del alumnado (Ortega y Pagès, 2018). Esta conexión facilitaría la aplicación del conocimiento social a la propuesta funcional de alternativas a los problemas sociales, y la participación activa del alumnado en los problemas de su entorno y de la vida pública (Canals y González, 2011).

En esta perspectiva, las competencias vinculadas a la asignatura del Trabajo de Fin de Grado habrían de facilitar a los y las estudiantes de magisterio la formación de su propio pensamiento curricular sobre la práctica docente. Este pensamiento debería partir de un ejercicio de contraste entre la racionalidad de su práctica experimentada en las asignaturas de Prácticum I y Prácticum II, o de sus representaciones sobre la práctica, y los enfoques o modelos curriculares que la explican (Liston y Zeichner, 1993; Pagès, 1997). De acuerdo con Liston y Zeichner (1993), el análisis de las tradiciones educativas y de sus consecuencias prácticas “les capacitará tanto para comprender el origen de sus representaciones como para intervenir en la práctica educativa” (citado en Pagès, 1997, p. 93).

Consideramos necesario insistir, en consecuencia, en enfoques curriculares críticos y, por tanto, en la reflexión sobre las aportaciones del área a la formación docente del y la estudiante durante sus estudios de Grado. En este sentido, coincidimos con Pagès (2012) en afirmar que:

Los planes de estudio de la formación de los y de las docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria tienen aún déficits importantes. Entre otros, no tener en cuenta los resultados de las investigaciones didácticas tanto sobre las prácticas docentes en las escuelas como las prácticas docentes de la formación (p. 13).

No cabe duda de la necesidad de generar transformaciones en la formación inicial del profesorado dirigidas al compromiso de los y las futuras docentes con el carácter constructivo del conocimiento social. Este compromiso habría de partir del desarrollo de competencias profesionales que les permitieran liderar la toma de decisiones curriculares sobre el para qué, el qué y el cómo enseñar (Pagès, 2011, 2012).

Formar para el protagonismo del y la futura docente en la toma de decisiones curriculares posibilitaría la asunción de posicionamientos profesionales críticos como prácticos reflexivos. La formación de docentes como intelectuales críticos habría de dirigirse hacia la promoción de un conocimiento “interpretado en función de los problemas sociales existentes en cada momento histórico, y que refleje el pluralismo científico, social y político de cada sociedad” (Pagès, 2011, p. 4). Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales,

(...) el reto es cada vez más claro: hemos de formar unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro (Pagès, 2011, p. 15).

En la línea de recientes investigaciones centradas en la práctica de aula (Álvarez, 2017), la mejora de la formación del profesorado pasa por la transformación de los y las estudiantes de magisterio en prácticos reflexivos, con una formación teórica y práctica orientada a la puesta en marcha de estrategias capaces de enfrentar “la complejidad, la multicausalidad, la ambigüedad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y las incertidumbres del trabajo docente” (p. 203).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. M. (2017). *La enseñanza de las categorías temporales en relación con la historia reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de profesorado de Historia FHUC-UNL*. (Tesis de Máster). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Accesible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/bitstream/handle/11185/931/Tesis.pdf?sequence=1>
- Aneas, A., Vilà, R. y Alòs, M. (2015). La vinculació de les pràctiques externes i el treball final de grau. Percepcions de l'alumnat sobre el seu desenvolupament competencial. En AA.VV., *V Congrés Internacional. Els reptes de millorar l'avaluació* [Girona, 9 y 10 de Julio de 2015] (pp. 402-408). Girona: Universitat de Girona. Accesible en: [http://giematic.etsisi.upm.es/images/pdf/UNIVESTpublicacio\\_corregida\[1\].pdf](http://giematic.etsisi.upm.es/images/pdf/UNIVESTpublicacio_corregida[1].pdf)

- Arteaga, B., Ahedo, J., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera, E. (2013). El Trabajo Fin de Grado Maestro: modalidad online con evaluación presencial. [En línea] *RED. Revista de Educación a Distancia*, 38. Accesible en <http://revistas.um.es/red/article/view/234071/179841>
- Benejam, P. (2002). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Horsori.
- Canals, R. y González-Monfort, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 41-62). Madrid: Síntesis.
- Cano Vela, A. G. y Ortiz Ballesteros, A. M. (2013). Practicum y TFG: su imbricación en la formación de maestros. En P. C. Muñoz Carril et al. (coords.), *Actas del XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en Empresas en la formación universitaria. Un practicum para la formación integral de los estudiantes* [Poio, 26, 27 y 28 de junio de 2013] (pp. 559-570). Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Accesible en [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3065/fi\\_1378203386-practicum%20y%20tfg...pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3065/fi_1378203386-practicum%20y%20tfg...pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Caro, M<sup>a</sup> T., Valverde, M<sup>a</sup> T. y González, M<sup>a</sup>. (2015). *Guía de Trabajos de Fin de Grado en Educación*. Madrid: Pirámide.
- Fuertes Camacho, M<sup>a</sup> T. y Balaguer Fábregas, M<sup>a</sup> C. (2012). El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo prácticum: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). *Revista de Docencia Universitaria (Monográfico de Competencias docentes en la Educación Superior)*, 10(2), 329-343. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6111>
- González Valencia, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Unipluri/versidad*, 13(2), 24-34.
- Greca, I. M<sup>a</sup>. y Carcedo de Andrés, B. P. (2017). Vinculación entre TFG y Prácticas en estudios de Grado. Una experiencia en el Grado en Maestro de Educación Primaria (Universidad de Burgos). En AA.VV. (ed.), *Actas de las Jornadas TFG/TFM... ¿Cómo convertirlos en experiencias educativas de alto valor?*, [Madrid, 10-11 de noviembre de 2016] (pp. 350-356). Madrid: Red Estatal de Docencia Universitaria. Accesible en: [http://red-u.org/archivos/actas\\_jornadas\\_redu\\_2016.pdf](http://red-u.org/archivos/actas_jornadas_redu_2016.pdf)
- Hernández Cervantes, L. (2013). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación profesional de las estudiantes de Maestra de Educación Infantil*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1>
- Hernández Cervantes, L. (2014). ¿Quiénes enseñan el medio social en la Educación Infantil? Representaciones sociales sobre los modelos de profesora de Educación Infantil para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 113-135.
- Hernández Cervantes, L. y Pagès, J. (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes

- de maestra de Educación Infantil. *Educação em Revista / Belo Horizonte*, 30(1), 65-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata-Paideia.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-180.
- Manzanares, M<sup>a</sup> A. y Sánchez Santamaría, A. (2016). Aplicaciones de la tutoría y la evaluación para activar competencias en los Trabajos Fin de Grado y Máster. En A. Mateos, M<sup>a</sup> A. Manzanares (dir.) y F. Mayor (pr.), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación* (pp.195-216). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 19-37.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 93, 1-15.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1997). La formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la Escuela*, 31, 89-98.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagés, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. [En línea] *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14. Accesible en: <http://rnuevasdimensiones.blogspot.com.es/>
- Pinochet Pinochet, S. G. (2015). *Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/290848/sgpp1de1.pdf?sequence=1>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, 30 octubre.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rozada, J. M<sup>a</sup> (1997). *Formarse como profesor: Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria obligatoria: Guía de textos para un enfoque crítico*. Madrid: Akal.



- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 1-19. Accesible en: <http://revistas.um.es/redu/issue/view/1391>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. [En línea] *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. Accesible en: <http://www.uoc.edu/rusc/1/>
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Mans, C., Giné, F., Seco, G., Jiménez L., Peig, E., Carrera, J., Moreno, A., García J., Pérez, J., Vilanova, R. Cores, F., Renau, J. M., Tejero, J., Bisbal, J. (2010). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios. *IEEE-RITA*, 5(3), 107-114.
- Valencia Castañeda, L. V. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284965/lvvc1de1.pdf?sequence=1>
- Zubizarreta Mujika, M. I. y Arana Arexolabeilar, N. (2014). Desarrollo de competencias de título en entornos reales. Trabajos Final de Grado. *Arxius. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2, 1-11. Accesible en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/index>